

Herbert, Michael; Meiers, Kurt

Leben und Lernen im ersten Schuljahr. Bericht über einen Versuch

Haarmann, Dieter [Hrsg.]: *Die Grundschule der achtziger Jahre: Grundschultage 1979 in Bielefeld und Frankfurt. Bilanz und Perspektiven. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1980, S. 44-60. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 43/44)*



Quellenangabe/ Reference:

Herbert, Michael; Meiers, Kurt: Leben und Lernen im ersten Schuljahr. Bericht über einen Versuch - In: Haarmann, Dieter [Hrsg.]: *Die Grundschule der achtziger Jahre: Grundschultage 1979 in Bielefeld und Frankfurt. Bilanz und Perspektiven. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1980, S. 44-60* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175103 - DOI: 10.25656/01:17510

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175103>

<https://doi.org/10.25656/01:17510>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Michael Herbert/Kurt Meiers

Leben und Lernen im ersten Schuljahr Bericht über einen Versuch

Erste Gedanken zu einer „Schule für Kinder“

Es ist allgemein bekannt, daß Erstkläßler beim Eintritt in die Schule erwarten, dort Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Das wissen sie von ihren Eltern. Weitergehende Fragen, ob es auch sonst noch etwas zu „lernen“ gebe, werden mit einem Achselzucken beantwortet.

Auch bei der Anmeldung der Kinder zu unserem ersten Schuljahr erhielten wir diese stereotypen Antworten. Es war erschütternd für uns, daß die Schüler Bereiche wie: Musizieren, Spielen, Geschichten hören und Verhaltensweisen wie: Spaß machen und Spielen nahezu rundweg verneinten. Auch die Eltern schienen für weitergehende Angebote kein Verständnis zu haben.

Was drückt sich darin aus?

Es ist ein ganz bestimmtes Bild von der Schule, das in der Öffentlichkeit zu existieren scheint. Obwohl sich die Grundschule seit Jahrzehnten darum bemüht, mehr zu sein als eine Schreib-Lese-Rechenschule, hat sich diese Auffassung bis heute wohl gehalten. Es ist die Frage, ob die Eltern Schule nie anders erlebt haben, oder ob diese drei Bereiche einzig und allein Erinnerungen hinterlassen haben.

Wenn man der Schule „Verkopfung“ und „Intellektualisierung“ vorwirft, sollte man wohl nicht übersehen, daß diese Eigenschaften gerade von der öffentlichen Meinung sehr massiv an sie herangetragen werden. Folgt die Schule diesem Ansinnen, muß sie zwangsläufig zu einer Paukanstalt werden. Darum meinen wir, daß eine Änderung der Schule in Richtung auf eine „Schule für Kinder“ mit dem Aufbrechen solcher überholter Erwartungshaltungen beginnen muß. Solange Lehrgänge als etwas Wichtiges und einzig Gültiges an den Anfang der Schullaufbahn gesetzt werden, wird die lebendige Fülle des Lebens ausgeklammert, denn Lehrpläne sind lediglich ein dürres Substrat des Lebens selbst. Wo bleibt hier – bei diesem Verständnis von Schule – die Möglichkeit, die Interessen und Neigungen der Schüler, das was sie bisher in ihrer Freizeit getan, erlebt und gestaltet haben, einzubringen? Wo bleibt die Möglichkeit, aktiv zu bleiben, auf etwas zuzugehen, zu fragen, zwischen Alternativen auszuwählen? Wo bleibt die Möglichkeit, seine Sorgen, Kümernisse, seine Freude und sein Staunen einzubringen? All dies entfällt, wenn Lehrgänge, die von Erwachsenen entwickelt, verordnet sind, „durchgezogen“ und Schüler nur nach den dort erbrachten Leistungen beurteilt werden. Auf diese Weise gehen zahlreiche Bereiche des Lebens an der Schule vorbei, und es braucht uns nicht zu wundern, daß die Schüler im Verlaufe ihrer Entwicklung dieses Defizit der Schule entdecken und sich von ihr abwenden. Dies drückt sich dann darin aus, daß sie

gleichgültig, desinteressiert, apathisch, aggressiv werden, die Schule schwänzen, daß sie ganz andere Dinge in der Schulzeit betreiben als die vom Lehrer gewünschten, kurz: in den Augen des Lehrers werden sie als „undiszipliniert“ abgestempelt.

Angesichts dieses traurigen Befundes und der sich daraus ergebenden Konsequenzen stellt sich für die Schule die Frage, wie sie dem gegensteuern kann.

Pädagogischer Schulanfang – im Notfall gegen die Eltern?

Vorurteile abbauen

Es ist bekannt, daß über Jahrzehnte hinweg tradierte (Vor-)Urteile im Bewußtsein fest verankert sind, und die Einschätzung der Schule als reine Lernanstalt durch die Eltern ist ein solches Urteil. Hier bietet sich der erste Ansatzpunkt zur Veränderung der Situation. Damit sollte man einmal rechtzeitig und zum zweiten sehr vorsichtig beginnen, d.h. sich die Mittel und Wege genau überlegen, mit denen man die Eltern von ihren Vorurteilen abbringen will.

Am Tag der Einschulung ist es bei weitem zu spät. Bis dahin hat sich das Bild der Schule bei Kindern schon sehr stark verfestigt, so daß kaum anzunehmen ist, daß die Kinder an diesem ersten aufregenden Schultag der Institution Schule und der Person des Lehrers unvoreingenommen entgegentreten können. Sie sind sicherlich nicht in der Lage, die Schule dann so wahrzunehmen, wie sie sich ihnen darbietet.

Verkrampfungen, Fehltritte, Mißverständnisse sind die Folge.

Es dürfte darum nützlich sein – und so hat es sich bei uns auch gezeigt –, schon vor dem Tag der Anmeldung der Kinder das Gespräch mit den Eltern zu suchen. Konkret heißt das für den Lehrer:

- Zeige den Eltern schon vor der Anmeldung ihrer Kinder, wohin sie ihre Kinder schicken werden.
- Lade sie zu einem Informationsnachmittag oder -abend in die Schule, möglichst in ein Klassenzimmer eines laufenden ersten Schuljahres ein.
- Lege alle verfügbaren Materialien auf, mit denen Kinder im ersten Schuljahr umgehen, nicht nur den Lese- und Schreiblehrgang.
- Zeige den Eltern, was die Erstklässler über die Kulturtechniken hinaus in der Schule gelernt haben.
- Stelle möglichst alle Arbeiten der Erstklässler in Form einer Ausstellung aus; vielleicht können auch die Erstklässler selbst die Eltern ihrer zukünftigen Schulkameraden zu einer solchen Ausstellung einladen.
- Lade auch die Elternvertreter des laufenden Schuljahres bzw. den Elternbeiratsvorsitzenden zu dieser Informationsveranstaltung ein.

Nach Möglichkeit soll natürlich diese Veranstaltung in einer sehr lockeren Atmosphäre, d.h. ohne feste starre Sitzordnung, evtl. mit Bewirtung stattfinden. Besonders wichtig ist dabei, daß die Eltern eine Gesprächsatmosphäre vorfinden, in der sie sich auch gern und unbefangen mitteilen können. Dies wird sicher nicht dadurch erreicht werden können, daß der Lehrer seine pädagogischen Intentionen in Form eines halbwissenschaftlichen Vortrags erläutert; hier sind andere Formen der Gesprächseröffnung eher angebracht. Parallel zu dem Kontakt mit den Eltern sollte man auch schon den Kontakt mit den Kindern des Kindergartens ermöglichen. Wenn in der Folgezeit einzelne Kinder des Kindergartens die Schule besu-

chen können – es kann auch eine kleine Gruppe sein – und der Lehrer die Kinder in ihrer bisherigen Umgebung besucht, läßt sich das oft eindimensionale Bild des Lehrers als „Nur-Lehrer“ sicher leicht vermeiden. Die Kinder erfahren den Lehrer als Person, die sich für ihre Spiele interessiert, die mit ihnen redet und auch mit den Erzieherinnen vor den Augen der Kinder in Kontakt tritt, der sie etwas erklären dürfen usw. Der erste Schultag wird dadurch nicht zu einer Begegnung mit Fremden, der Lehrer ist vielmehr bereits bekannt und vertraut, man geht offen auf ihn zu.

Gleichzeitig wird dann dem Akt der Einschulung der Charakter einer scharfen Zäsur genommen, durch die vorschulisches Leben und schulisches Lernen ganz klar getrennt worden sind. Beides soll aber miteinander verbunden werden.

Persönliche Beziehungen aufbauen

Da die „pädagogische Atmosphäre“ in der Schule immer eine Frage der Beziehung von Personen ist, sollte dies auch bei der Elternarbeit leitender Gesichtspunkt sein. Es kann nicht dabei bleiben, die Eltern als Interessenvertreter ihrer Kinder zu sehen oder als Funktionär eines rechtlich fixierten Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule; so lange das Verhältnis zwischen Lehrer und Eltern kein persönliches ist bzw. wird, so lange fehlt ein Stück Leben in der Schule. Wie soll dann dieses für die Kinder konstituiert werden können, wenn Schule und Elternhaus nur nach „Geschäftsordnungspunkten“, d.h. distanziert und kühl miteinander verkehren? Für die Miteinbeziehung des Lebens in die Schule ist konstitutiv, daß in der Beziehung der Erziehungspartner die Dimensionen Emotionalität und Persönlichkeit eingeschlossen sind. Das heißt aber zugleich auch, daß Elternhaus und Schule sich in ihren Kontakten nicht nur auf schulische Fragen bzw. auf das einzelne Kind als Bindeglied und zentrales Thema im Gespräch beschränken, sondern auch darüber hinausgehende Fragen und Probleme des Lebens miteinander besprechen. Aufgrund dieser Einsicht ergeben sich ganz konkrete Aufgaben für die Schule. Es genügt nicht, sich nur an den offiziellen Elternabenden zu treffen, es genügt auch nicht, wie es im „Bericht ‘75“ der Bildungskommission (S. 76) heißt, daß sich die Elternmitarbeit auch auf Hospitationen und aktive Mitwirkung im Schulalltag richten soll. Diese Aktivitäten müssen noch erweitert werden durch gemeinsame Unternehmungen wie Feste, Feiern, Wanderungen u. dgl.

Scheu und Ängstlichkeit abbauen

„Scheu“ und „Ängstlichkeit“ sind eine Hypothek, die das Verhältnis zwischen Lehrer und Eltern traditionell belasten. Es scheint besonders stark ausgeprägt bei Eltern der sog. unteren Schichten.

Die Gründe für die Entstehung dieser „Scheu“ dürften im einzelnen Fall jedoch sehr unterschiedlich bedingt sein. Zweifellos spielt die Erfahrung aus der eigenen Schulzeit mit dem Lehrer als Amtsperson eine wichtige Rolle. Indem der Lehrer in der Erinnerung der Eltern sich als überragende, akademisch gebildete, alles wissende, Berechtigungen verteilende Person manifestiert hat, ist das Verhältnis in seiner Grundstruktur fixiert worden; die Eltern, die heute ein Kind einschulen, treten daher der Schule häufig mit sehr gemischten Gefühlen gegenüber.

Wie sollte sich der Lehrer in dieser Situation verhalten?

Auf keinen Fall darf er etwas tun, was die Eltern in ihrem derzeitigen Verhalten bestärkt. Etwa dadurch, daß er in wohlgesetzter Rede bei der ersten Begegnung die Eltern überfällt, so daß sie den Eindruck haben: Hier können wir nicht mitreden. Er muß den umgekehrten Weg beschreiten. Er muß die Eltern in eine Situation zu bringen versuchen, in der diese zu sprechen beginnen, so daß er sich auf die Eltern einstellen kann und sie bestätigt, bevor er versucht, seine eigenen Vorstellungen mit denen der Eltern in Einklang zu bringen. Auf diese Weise gewinnt er als Lehrer die Eltern zu Gesprächspartnern statt nur als Zuhörer, und die Eltern haben den Eindruck, daß man mit diesem Lehrer reden kann, daß er sie anhört, respektiert, akzeptiert und sich von ihnen etwas sagen läßt. Auf diese Weise gelingt es, Elterngespräche, die oft nach einem Elternabend sehr intensiv auf dem Nachhauseweg geführt werden, mit in die offizielle Gesprächsrunde einzubeziehen. Wo dieses Ziel erreicht ist, muß der Lehrer darauf achten, daß er aufgrund seiner Fachkompetenz die Eltern nicht wieder erschreckt und zurückstößt. Wo er den Anspruch der Unfehlbarkeit erweckt, wird wieder eine gesprächshemmende Distanz aufgebaut.

Vertrauen gewinnen

Neben der zu überwindenden Scheu findet sich wie schon erwähnt ebenfalls sehr häufig eine gewisse Ängstlichkeit bei den Eltern, die sich darin ausdrückt, daß sie in Situationen, in denen sie auch einmal etwas Kritisches gegenüber dem Lehrer sagen sollten, schweigen, und zwar aus Angst, dadurch könnten ihrem Kind Nachteile entstehen. In dieser Angst drückt sich mangelndes Vertrauen gegenüber dem Lehrer seiner Objektivität und seinem Gerechtigkeits-sinn aus. Die Situation ist bekannt: Im Gespräch unter vier Augen hat der Lehrer das Gefühl, daß ihm der gegenüberstehende Vater oder die Mutter „nach dem Mund“ reden; zwei Tage später erfährt er dann von anderer Seite, daß außerhalb der Schule genau zu diesem Thema unsachlich und scharf kritisiert worden ist. Das verärgert oft beide Teile und verhindert eine fruchtbare Zusammenarbeit zum Vorteile der Kinder. Solche prekären Situationen mit den Eltern zu besprechen und nicht eskalieren zu lassen, ist eine schwierige, aber dennoch unumgängliche Aufgabe. Wohl kein Lehrer wird seinen Unmut angesichts eines solchen Verhältnisses das Kind spüren lassen (?), umgekehrt aber ist anzunehmen, daß die Kritik an dem Lehrer auch in Anwesenheit des Kindes zu Hause geäußert wird, so daß das Kind nun seinerseits dem Lehrer nicht mehr unbefangen gegenüber treten kann und dadurch das pädagogische Grundverhältnis empfindlich gestört wird.

Ängstlichkeit drückt sich aber nicht nur in der Sorge um das Kind sondern auch in der Sorge um die Erhaltung des sozialen Images – das Ansehen der Familie in der Öffentlichkeit – aus.

Wo für den Lehrer die soziale Situation der Familien seiner Schüler nicht durchsichtig wird, ist er in seinem pädagogischen Wirken behindert und zugleich gefährdet durch eventuelle Fehlentscheidungen. Es ist aber eine sehr schwierige und delikate Angelegenheit des Lehrers, an Informationen heranzukommen, die die mühsam errichtete soziale Fassade einer Familie zum Einsturz bringen könnten. Hier sind Fingerspitzengefühl, Takt, Abwarten können, Vertrauen ausstrahlen, Verständnis erwecken notwendig.

Gespräche ermöglichen

Gleichrangig neben der Personalisierung und der Überwindung von Scheu und Ängstlichkeit muß das Bemühen stehen, die weithin zu beobachtende Einzelkämpferposition der Eltern zu überwinden. Eltern haben Hemmungen, voreinander zu reden, und häufig beginnen sie das Gespräch mit dem Lehrer erst nach dem offiziellen Teil des Elternabends, wenn sie mit ihm alleine sind. Dabei ist es aber wichtig, daß die Eltern untereinander im Gespräch erfahren, welche Schwierigkeiten andere Eltern haben oder daß sie sich bestätigt finden, erzieherisch richtig gehandelt zu haben. Auch hier hat der Lehrer die Möglichkeit, dieses Gespräch einzuleiten, sofern es die Eltern nicht von selbst suchen, indem er sie für eine gewisse Zeit „alleine“ läßt mit einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Frage (z.B.: „Was erwarten Sie vom ersten Schuljahr?“ – „Wie sollte der Lehrer mit den Kindern umgehen?“). Wo ein Lehrer dies versucht, tut er nicht nur etwas zur Überwindung der Isolierung der Eltern, sondern schafft zugleich eine elementare Voraussetzung zur Entstehung einer Gemeinschaft bei seinen Kindern. Denn wo Eltern nicht miteinander, sondern vielleicht sogar gegeneinander sind, wird auch zwischen den Kindern keine echte Gemeinschaft entstehen können. (Vgl. dazu auch die Beiträge von Gerbaulet und Knauf in diesem Band).

Pädagogischer Schulanfang – auch gegen die Kinder (?)

Aktivitäten auslösen

Mit welchen Erwartungen die Kinder zur Schule kommen, haben wir oben bereits kurz skizziert: lesen, schreiben, rechnen lernen. Würde sich die Schule ganz auf diese Erwartungen einlassen, stünde am Ende eine Konzeption, die durch die Begriffe Leistung, Selektion, Weltfremdheit, Einseitigkeit gekennzeichnet wäre. Die Aufgabe, die darum von der Schule und vom Lehrer zu erbringen ist, muß darauf abzielen, eine *pädagogische* Konzeption zu entwickeln und gleichzeitig Strategien aufzuzeigen, die es ermöglichen, sie selbst gegen die Kinder (und Eltern), öffentliche Meinung und innere Widerstände der Schule durchzusetzen. Während den Eltern eine „neue“ pädagogische Konzeption, die Leben und Lernen miteinander verbinden will, mit Argumenten einsichtig gemacht werden kann und sie davon überzeugt werden, ist dies bei Kindern nicht möglich. Hier muß praktisch gehandelt werden, d.h. es müssen Verhaltens- und Arbeitsformen entwickelt und Situationen arrangiert werden, die durch ihren Aufforderungscharakter die einseitige Erwartungshaltung durchbrechen helfen.

Die Berücksichtigung von Pestalozzis Trias „Kopf-Herz-Hand“ ist auch heute noch als ein legitimes pädagogisches Postulat zu betrachten, durch das jeder Ver-einseitigung in der Schule gegengesteuert werden kann.

Diesbezügliche Forderungen gibt es in der Literatur genug, aber schon die Stundentafel läßt erkennen, wie unterschiedlich die Gewichte gelagert sind. Trotzdem aber ist ein Spielraum vorhanden, den der Lehrer entsprechend diesem Postulat ausfüllen kann.

Der Schulgarten

Wo steht beispielsweise geschrieben, daß im Sachunterricht des ersten Schuljahres das Buch und das Arbeitsblatt des Lehrers die dominierenden Medien sein müs-

sen? Ist es nicht viel besser und vielerorts auch möglich, im handelnden Umgang Informationen z.B. über das Wachstum von Pflanzen zu erhalten?

In einem Schulgarten (vgl. Foto 1 u. 2) lernen die Kinder ebenso den Aufbau einer Pflanze kennen, erfahren etwas über notwendige Bedingungen des Wachstums und lernen vor allen Dingen Verantwortung für einen kleinen Teilbereich der gemeinsamen Arbeit einer Schulklasse zu übernehmen. Sie bekommen ein unmittelbares Verhältnis zur Natur, indem sie die Pflanzen als etwas Lebendiges erfahren, als etwas, an dem man sich freuen kann, und das man schön findet. Rationale, pragmatische und emotionale Aspekte einschließlich sozialer Komponenten („Ich habe zusammen mit meinem Freund dieses Beet in *unserem* Schulgarten angelegt und pflege die Blumen“) sind untrennbar miteinander verbunden. Auch wenn kein „schönes“ symmetrisch angelegtes Blumenbeet als Ergebnis des gemeinsamen Tuns herauspringt, ist das erworbene Wissen und das Gefühl, gemeinsam etwas Sinnvolles getan zu haben, das sogar einen praktischen Nutzwert hat, sehr hoch einzuschätzen: Die Blumen werden in unserem Klassenzimmer in einer Vase aufgestellt, bearbeitete Arbeitsblätter wandern dagegen in einen Ordner oder gleich in den Abfalleimer.

Der „Aktivitätsraum“

Ähnliche Angebote gemeinsamen Handelns und gemeinsamen Tuns sind auch innerhalb des Schulgebäudes möglich und nötig. Ein Raum bzw. eine Fläche, wo Kinder spontan freie Aktivitäten entfalten können, die nicht eine Seite des Menschen nur betreffen, sondern ihn ganz in Anspruch nehmen, sollten ermöglicht werden. Hier geht es darum, den Kindern die Freiheit zu geben, die es ihnen gestattet, sich während der Schulzeit auch so zu verhalten, wie sie dies zu Hause in der Regel tun. Wer genug gearbeitet hat, muß sich ausruhen, d.h. für die Kinder, sie dürfen spielen und sich spontan zu einer Tätigkeit entschließen, die sie nach eigenen Vorstellungen ausführen (vgl. Foto 3).

Wer kleinere Kinder schon beobachtet hat, weiß von deren Begeisterung zum Umgang mit Geräten und Materialien, die im Leben der Erwachsenen eine Rolle spielen. Werkzeuge, Baumaterialien, Kleider von Erwachsenen üben eine magische Anziehungskraft auf die Kinder aus und setzen kreative Kräfte frei. Das Gleiche gilt für Malwerkzeuge, Requisiten zum Theaterspiel und Materialien zum Höhlenbau (Matratzen) usw. Zeit wird mit einem solchen „Aktivitätsraum“ nur scheinbar vertan: Er steht zur Verfügung, wenn das Pflichtpensum erledigt ist, oder aber er wird zum Ort der Erholung und Entspannung zwischen zwei Phasen unterrichtlicher Anspannung.

Gewiß läßt sich im einzelnen gar nicht feststellen, in welchem Maße die Sprachfähigkeit durch die freien kommunikativen Prozesse eingeübt wird und welche Anregungen aus diesem Aktivitätsraum mit nach Hause genommen werden und dadurch das häusliche Spiel mit Geschwistern und Freunden befruchten. Das Entscheidende für die Kinder besteht darin, daß sie hier einen Raum haben, in dem sie frei und unbelastet vom Druck des Erfolgreichsein-Müssens aktiv werden dürfen.

Dies ist besonders für schwächere Kinder wichtig.

Die Schule hat hier sogar eine gute Chance, durch ein solches Angebot den Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Kinder wesentlich zu erweitern, da der Umgang



Abb. 1



Abb. 2

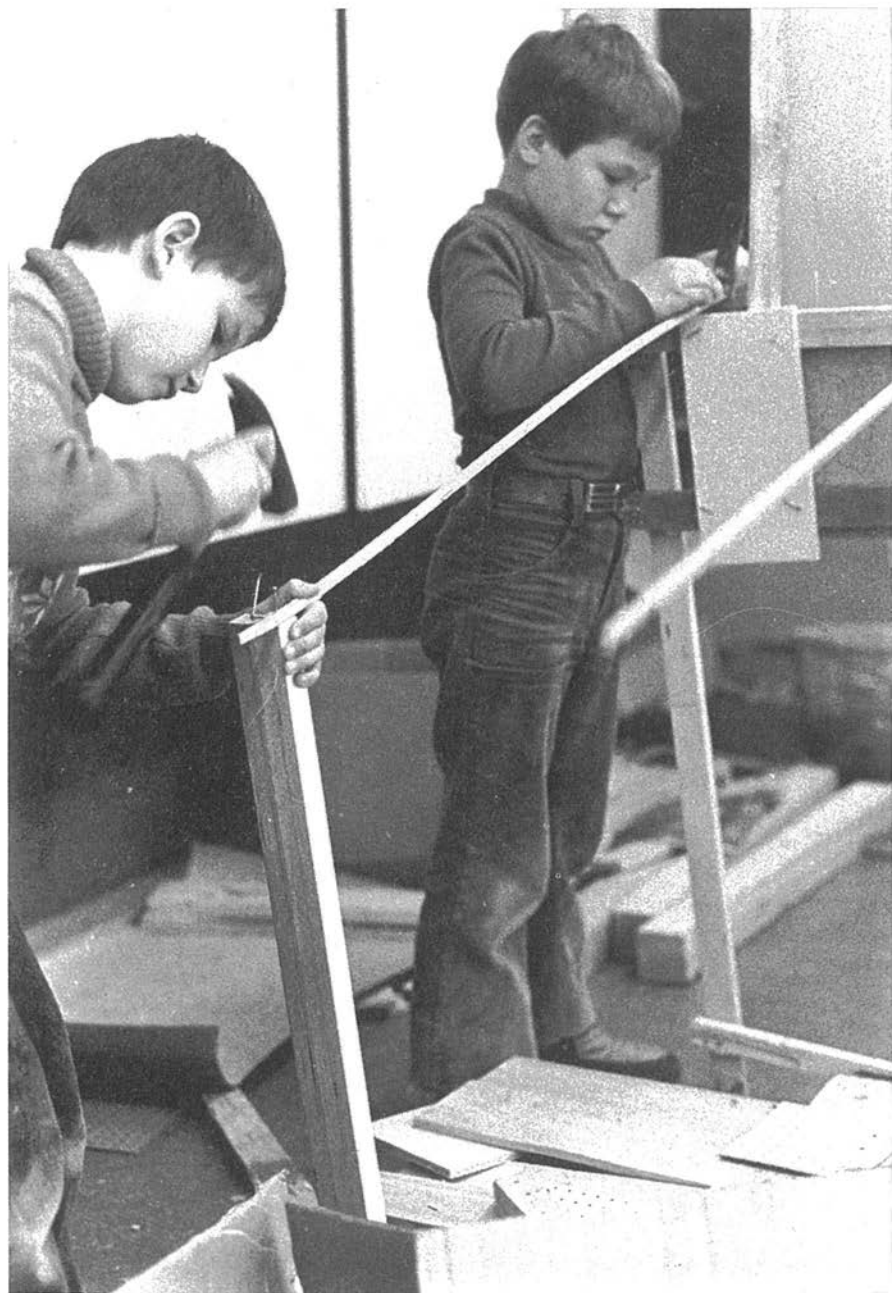


Abb. 3

mit Werkzeugen des Vaters und mit Kleidern der Mutter zu Hause in der Regel nicht erlaubt sind; auch „Unordnung“ läßt sich in einer großflächigen Schule leichter ertragen als in einer engen Dreizimmerwohnung.

Spiele und Feiern

Neben Schulgarten und Aktivitätsraum sind es vor allem Spiele und kleinere „besondere Anlässe“, die den Charakter von kleinen Feiern annehmen und die Strenge und Sterilität der Schule sinnvoll auflockern. Geburtstagsfeiern mit Kerzenlicht, Geburtstagskarten, Lied und einer schönen erzählten Geschichte vermitteln jedem Kind das Gefühl, daß es als Person mit seiner individuellen Lebensgeschichte akzeptiert und nicht nur als Lernsubjekt einseitig vereinnahmt wird (vgl. Foto 4 u. 5). Jedes Kind weiß: Einmal im Jahr stehe ich im Mittelpunkt einer solchen Feier, ich bin genau so wichtig wie der andere, und so unterstützt es dieses positive Ritual gern.

Lehrgänge vom Buch lösen

Aber auch im Bereich der kognitiv ausgerichteten Lehrgänge wie Lesen, Schreiben und Rechnen kommt es darauf an, die damit verbundenen Erwartungen zu durchbrechen. Das Kind erwartet normalerweise, daß es anhand seiner Fibel und seines Rechenbuches nach Maßgabe der aufeinanderfolgenden Kapitel in seinem Lernprozeß stetig voranschreitet. So wird im Regelfall auch sukzessive ein Buchstabe nach dem anderen gelehrt, und was man vielleicht schon weiß, muß man zurückstecken, weil es nach Aussage des Lehrers jetzt „noch nicht dran“ ist. Hier sind die individuellen Lernvoraussetzungen in keiner Weise berücksichtigt, durch das straffe Führen wird die Passivität der Kinder begünstigt und damit ein Stück natürliche Lebendigkeit untergraben. Die Schule wird, wenn der Unterricht so abläuft, zu einer Kette von Ereignissen, die sich völlig getrennt neben den freien Lernprozessen außerhalb der Schule herbewegt. Dadurch wird sie zugleich von den pragmatischen und emotionalen Bezugspunkten losgelöst.

Wo die Fibel das alleinige Instrument zum Lesenlernen ist, lernen Kinder die Schriftsprache nur schwer selbständig zu gebrauchen. Aus diesem Grunde müssen „Alternativen zu verplanten Leselernprozessen“ entwickelt werden, wie dies *Gudrun Spitta* in einem Beitrag dargestellt hat. Vielfältige Lesematerialien, die frei zugänglich sein müssen, ermöglichen dem Kind den individuellen Zugang zu seinem Leselernprozeß, der hier nicht nur als Erwerb der Lesefertigkeit verstanden werden darf, sondern weit darüber hinaus in den Bereich der Leseerziehung hineinreicht. Hinzu kommen müssen Situationen, die das Kind anregen, seine Fragen und seine Interessen schriftlich zu fixieren (vgl. Foto 6). Der Lehrer muß den Kindern bei diesen ersten Versuchen bereits Hilfestellungen geben, damit der Gebrauch der Schriftsprache als etwas Nützliches und Sinnvolles erfahren werden kann. Wenn zum Beispiel Kinder etwas wissen wollen, eine Wunschliste erstellen, eine Notiz anfertigen, bitten sie aus der Situation heraus um die Unterstützung des Lehrers („Wie geht denn der Bucstabe?“) und erhalten dann eine gezielte funktionale Antwort. Sie werden in diesem Falle nicht belehrt, sondern sie lernen, und der Lehrer hilft ihnen dabei. Auf diese Weise wird eine Methode praktiziert, die in der vorschulischen Zeit die beherrschende Methode war.

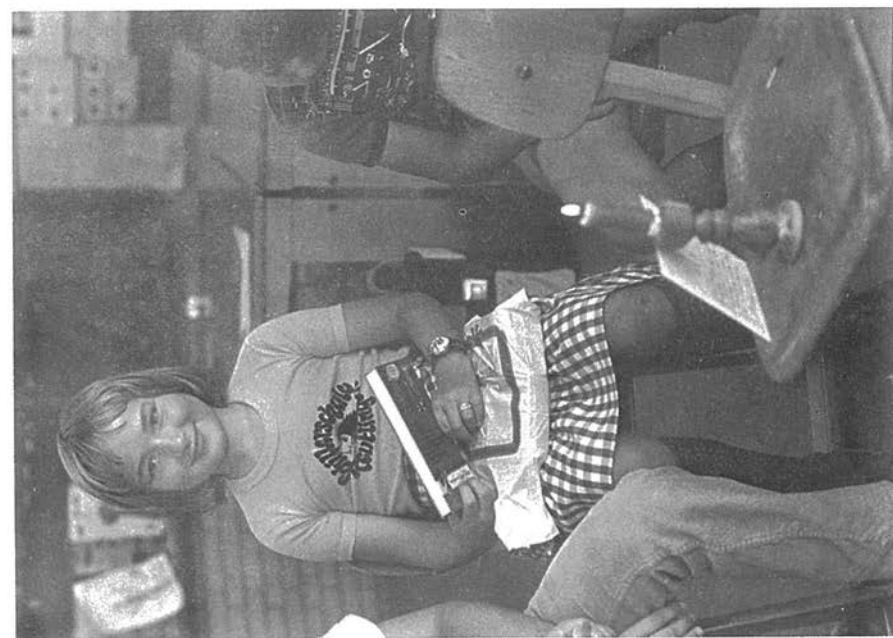


Abb. 4



Abb. 5

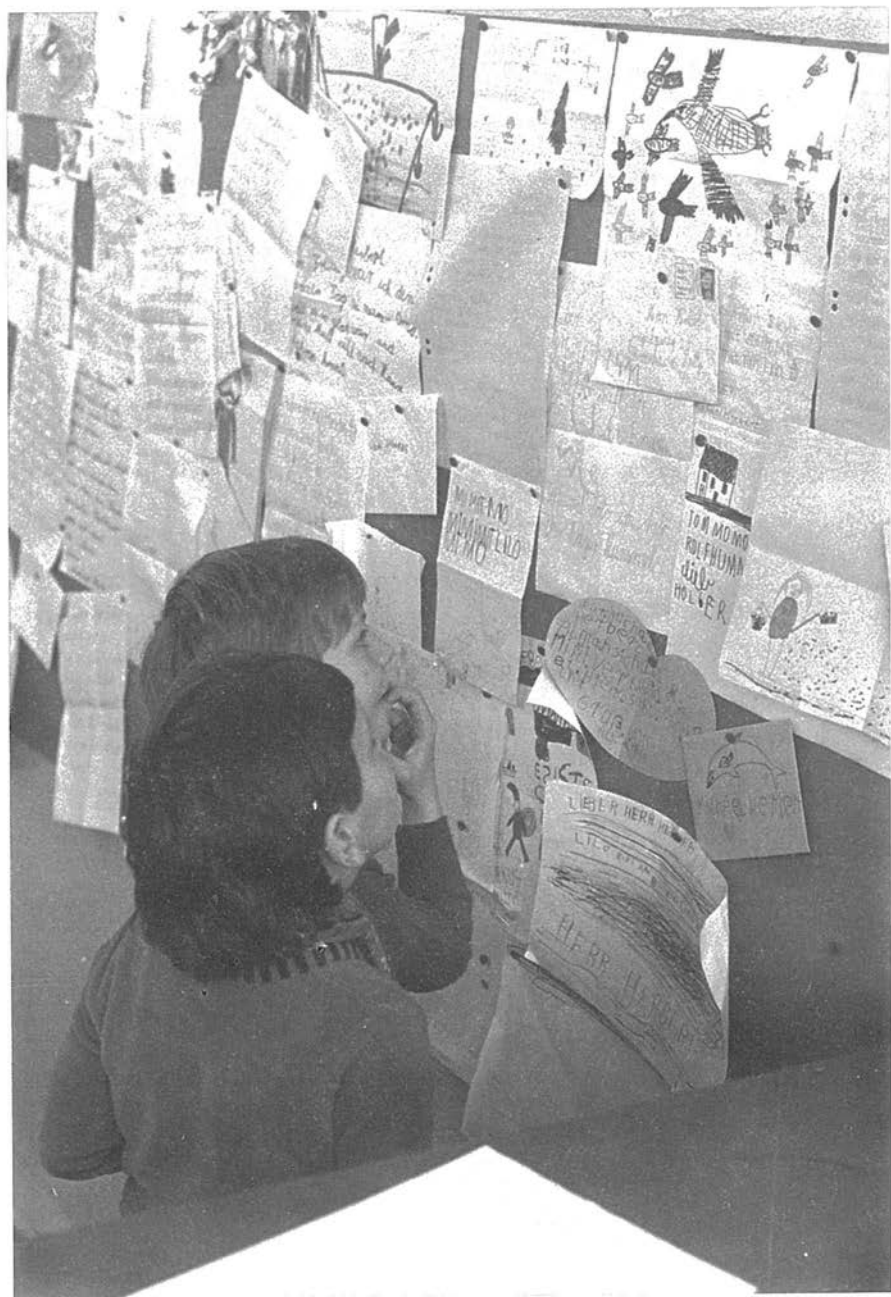


Abb. 6

Außerschulisches Lernen übernehmen

Damit ist der Kern eines „neuen“ schulischen Lernens auch schon im ersten Schuljahr skizziert. Es geht primär darum, Lernstrategien, die außerhalb der Schule praktiziert werden und optimal funktionieren, in die Schule hineinzunehmen und dadurch zu vermeiden, daß die Kinder nach kurzer Zeit in die typische Schüler-Konsumentenhaltung abgedrängt werden. Wo die vorschulischen Lernstrategien aus Familie und Kindergarten fortgesetzt werden, ist eine gute Voraussetzung zur Verbindung von Leben und Lernen gegeben. In welcher Weise die Verbindung von Leben und Lernen im ersten Schuljahr ferner angestrebt und realisiert werden kann, soll mit einigen Stichworten hier nur noch angedeutet werden:

- Das Vesper wird in der Schule ähnlich wie zu Hause eingenommen; Teller, Tasse, Serviette gehören dazu;
- Spontane Interessen der Kinder werden, so wie dies die Erlebnispädagogik bereits vorgesehen hat, als tragendes Element in den Unterricht eingebaut und nicht als unbequeme Störung eliminiert;
- Spiel wird auch in der Schule ohne Zwang zum Lernen angeboten und durchgeführt; es wird nicht „didaktifiziert“ (vgl. Foto 7).
- Das Klassenzimmer erhält Wohnstubenatmosphäre; die Kinder fühlen sich wohl und wie zu Hause, weil das Klassenzimmer gemütlich ist und die Ergebnisse ihrer Lernaktivitäten und Projekte ihnen ständig präsent sind, sie leben mit ihren Lernfortschritten, und der Raum spiegelt ständig ein Stück ihres individuellen Fortschrittes wider (vgl. Foto 8).
- Die Abkapselung der Kinder durch den Klassenverband wird überwunden durch eine wöchentlich stattfindende Versammlung aller ersten Schuljahre. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, wie dies außerhalb der Schule möglich ist, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten (vgl. Foto 9).
- Den Lebensrhythmus im Jahresablauf bestimmende Ereignisse wie Feste, Feiern, lokale Ereignisse werden in die schulische Arbeit integriert.

Schlußbemerkung

Die hier dargestellten Bemühungen greifen viele bereits seit der Reformpädagogik bekannten Ansätze erneut auf, ohne aber eine bestimmte Richtung dominant werden zu lassen. Wir sind nämlich der Meinung, daß eine kindgerechte Grundschule nicht plötzlich durch einen großen Reformknall von oben verwirklicht sein wird. Wir sind auch der Meinung, daß die Weiterentwicklung der Grundschule unbedingt „von unten“ erfolgen muß, da die im derzeitigen gesetzlichen Rahmen liegenden pädagogischen Möglichkeiten noch gar nicht voll ausgeschöpft sind.

Der von uns beschrittene Weg ist nicht kopierbar.¹ Wohl aber kann er anregen und zeigen: Vieles ist machbar.

¹ Michael Herbert/Kurt Meiers: Leben und Lernen im ersten Schuljahr. Ein Bericht, Stuttgart 1980.



Abb. 7



Abb. 8



Abb. 9

Literatur

Folgende Bücher waren uns bei unseren praktischen Überlegungen sehr hilfreich:

- Eva Maria Bert/Jochen Guhlke: Nun differenziert mal schön, Frankfurt 1977.
 Willi Fahrman: Schule ist mehr als Unterricht, Würzburg 1978.
 John Foster: Aktives Lernen, Ravensburg 1974.
 Sabine Gerbaulet/Barbara Klemm: Grundschule, Kinderschule, Kronberg/Ts. 1977.
 Hildegard Kasper/Arno Piechorowski (Hrsg.): Offener Unterricht an Grundschulen, Ulm 1978.
 Rudolf Keck (Hrsg.): Kooperation Elternhaus – Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde, Bad Heilbrunn 1978.
 Ilse Lichtenstein-Rother: Schulanfang. 7. Aufl., Frankfurt 1969.
 Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk, Braunschweig 1951.

Weitere Literatur zum Schulanfang:

- Ute Moeller-Andresen: Das erste Schuljahr, Stuttgart 1973
 Doris Mathe-Schonig: Handbuch Schulanfang I, Weinheim 1979
 Manuela du Bois-Reymond/Burkhardt Söll: Handbuch Schulanfang II, Weinheim 1979
 Erwin Schwartz (Hg.): Modell Erstes Schuljahr, Frankfurt 1975 (Arbeitskreis Grundschule)
 Erwin Schwartz (Hg.): Unser Kind kommt zur Schule – Schulanfang mit Eltern, Frankfurt 1975 (Arbeitskreis Grundschule)
 Archill Wenzel: Schulanfang, München 1979